

Herrmann, Ulrich

"Es gibt einen pädagogischen Grundgedankengang". Das Systematische und die Systematik in Wilhelm Flitners Entwurf und Begründung der Erziehungswissenschaft

Peukert, Helmut [Hrsg.]; Scheuerl, Hans [Hrsg.]: *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 31-46. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Ulrich: "Es gibt einen pädagogischen Grundgedankengang". Das Systematische und die Systematik in Wilhelm Flitners Entwurf und Begründung der Erziehungswissenschaft - In: Peukert, Helmut [Hrsg.]; Scheuerl, Hans [Hrsg.]: *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 31-46 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-219741 - DOI: 10.25656/01:21974

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-219741>

<https://doi.org/10.25656/01:21974>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

26. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

26. Beiheft

Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert

Herausgegeben von
Helmut Peukert und Hans Scheuerl

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1991

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert
/ hrsg. von Helmut Peukert und Hans Scheuerl. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1991

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 26)

ISBN 3-407-41126-X

NE: Peukert, Helmut [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41126-X

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
 I. Dimensionen eines pädagogischen Lebenswerks	
HELMUT PEUKERT	
Reflexion am Ort der Verantwortung. Herausforderungen durch Wilhelm Flitners pädagogisches Denken	15
 II. Wilhelm Flitners Konzeption einer systematischen und allgemeinen Erziehungswissenschaft	
ULRICH HERRMANN	
„Es gibt einen pädagogischen Grundgedankengang“. Das Systematische und die Systematik in Wilhelm Flitners Entwurf und Begründung der Erziehungswissenschaft	31
OTTO FRIEDRICH BOLLNOW	
Die Stellung Wilhelm Flitners in der Entwicklung der neueren deutschen Pädagogik	47
RAINER KOKEMOHR	
Ein sprachtheoretisches Implikat des „pädagogischen Verhältnisses“ in der „Allgemeinen Pädagogik“ Wilhelm Flitners	59
WINFRIED MAROTZKI	
Zur Aktualität der Bildungstheorie Wilhelm Flitners	71
 III. Wilhelm Flitners Verständnis der Pädagogik als „hermeneutisch- pragmatischer Wissenschaft“	
HEINZ-ELMAR TENORTH	
„Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart“ Wilhelm Flitners Bestimmungen des methodischen Charakters der „theoretischen Pädagogik“	85

HANS-HERMANN GROOTHOFF Zu Wilhelm Flitners Vorlesungen und Übungen zur Pädagogik 1945–47	109
BERNHARD KORING Pädagogische Bildung als Aufgabe der Erziehungswissenschaft. Zur Bildungstheorie und zum Wissenschaftsverständnis Wilhelm Flitners	113
ALFRED SCHÄFER Engagierte Reflexion und imaginierte Wirklichkeit	131
HELMUT RICHTER Der pädagogische Diskurs. Versuch über den pädagogischen Grund- gedankengang	141
IV. Veränderte gesellschaftlich-geschichtliche Voraussetzungen und die gegenwärtige Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft	
WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK Der „ethische Grundgedanke“ und das Problem unserer bedrohten Zukunft	157
DIETRICH BENNER Allgemeine Pädagogik als Kritik und Orientierung pädagogischen Denkens und Handelns. Zur Frage nach der gegenwärtig möglichen Formulierung eines „pädagogischen Grundgedankengangs“	171
HANS-JOCHEN GAMM Anmerkungen zum „pädagogischen Grundgedankengang“ im Horizont der Entfremdung	187
JAN MASSCHELEIN Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang. Bemerkungen über Handeln und Pluralität	197
JÖRG RUHLOFF Eine Allgemeine Pädagogik?	211
Die Autoren dieses Bandes	217

„Es gibt einen pädagogischen Grundgedankengang“

Das Systematische und die Systematik in Wilhelm Flitners Entwurf und Begründung der Erziehungswissenschaft¹

I. Die Ausgangslage

Mitte der 20er und Anfang der 30er Jahre war WILHELM FLITNER die Aufgabe übertragen worden – zunächst an der Pädagogischen Akademie Kiel, dann an der Universität Hamburg –, Erziehungswissenschaft als selbständige akademische Disziplin unabhängig von Philosophie und Psychologie zu vertreten. FLITNER kam aus der Jugendbewegung und war durch die Zugehörigkeit zu den Freideutschen Studenten und zum Sera-Kreis vor 1914 in Jena lebensreformerisch und reformpädagogisch orientiert. Durch seinen Doktorvater und väterlichen Freund HERMAN NOHL war er mit dem Gedankenkreis der DILTHEYSchen Konzeption der Geisteswissenschaften vertraut. So ist es verständlich, daß für FLITNER „eine neue Behandlungsart seiner Wissenschaft“ (1933/1983, S. 9) geboten erscheinen mußte².

FLITNER schloß sich nicht an die Systematische Pädagogik von WILHELM REIN (1911) an, obwohl dieser FLITNERS Engagement in der Jenenser Volkshochschule und auch seine Habilitation gefördert hatte. Die Systematiken in der Tradition der HERBART-ZILLER-Schule – deren Haupt REIN war – blieben ebenfalls unbeachtet (WAITZ 1852/1910; WILLMANN 1882, 1888/ ⁵1912/ zuletzt ⁷1967), desgleichen aber auch die Allgemeine Pädagogik eines der Mentoren der Jugendbewegung und der Freideutschen, PAUL NATORP (1906/ ³1927/1964), sowie die Systematische Pädagogik von FRIEDRICH PAULSEN (1911), der der Lehrer von FLITNERS pädagogischem Freund und Ratgeber, EDUARD SPRANGER, gewesen war. Und DILTHEYS Pädagogik erschien erst 1934 aus dem Nachlaß, als FLITNER seine „Systematische Pädagogik – Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ schon vorgelegt hatte.

Die Gründe für FLITNERS Neuorientierung liegen auf der Hand:

(1) In den genannten Erziehungs- und Unterrichtslehren war genau dasjenige *nicht* thematisiert worden, was für FLITNER und seine reformpädagogisch gesonnenen Weggenossen so entscheidende Erfahrung *als Bildungserlebnis* gewesen war: die Selbsterziehung in Erziehungsgemeinschaften, die Selbstbildung im geselligen Umgang, die aktive Aneignung und Ausgestaltung eigener Lebensformen.

(2) Das pädagogische Denken und Handeln wurde traditionellerweise im Zusammenhang mit Philosophie, Ethik und Psychologie expliziert und in seiner Eigentümlichkeit kategorial bestimmt. Aber diese Verfahrensweise übersah, daß pädagogisches Denken und Handeln immer schon in einer *bestimmten* Weise gegeben ist

und reflektiert wird, nämlich in der *Erziehungswirklichkeit*, die nur als Ausschnitt aus der umfassenderen *Lebenswirklichkeit* zureichend verstanden werden kann. Für FLITNER ist diese Erziehungswirklichkeit bestimmt als „innere Erfahrung“ von Erziehungsprozessen auf seiten der Heranwachsenden und als ethisch verantworteter Umgang mit den Heranwachsenden von seiten der Erwachsenen (1933/1983, S. 26 ff.).

(3) Mithin darf die Bedeutung von FLITNERS Hinweis in der Vorbemerkung zur „Systematischen Pädagogik“ (1933/1983, S. 9) nicht unterschätzt werden, daß nämlich der „Versuch zu einem dialektisch-existentiellen Denken“ in unserer klassischen Pädagogik auf deren „theologisch-philosophischer Basis“ *unzureichend* geblieben und nun aufgrund „neuer Ansätze“ fortzuführen sei – was nichts anderes bedeuten konnte als auf der Grundlage der pragmatischen und hermeneutischen Geisteswissenschaften (ebd., S. 16 f.).

(4) Den traditionellen Erziehungs- und Unterrichtslehren fehle demzufolge jene Dimension, die für die Hermeneutik der Lebenswelt bzw. hier der Erziehungswirklichkeit ausschlaggebend ist: die *biographisch-lebensgeschichtliche Bedeutung* von Erfahrungserfahrungen und Bildungserlebnissen; die *situativen* Bedingungen pädagogischen Handelns und ihre Reflexion im Lichte von *Verantwortung*; die Erörterung von Erfahrung und Verantwortung in dialogisch-dialektischer Weise zum Zwecke der Beförderung von pädagogischer Umsicht und *Bildung*.

FLITNERS Vorbild ist SCHLEIERMACHER; denn auch dieser nahm „in der pädagogischen *Situation* seinen Einsatzpunkt“. Daraus folgt für FLITNER die Methodik pädagogischen Argumentierens und die Konstruktion der Pädagogik als Wissenschaft: Bei SCHLEIERMACHER „ist kein rationalistisches Schema mehr vorhanden. Vielmehr ist der Aufbau (der Pädagogik als Wissenschaft), wenn auch die Form der Meditation gewahrt ist, im Grunde gesprächhaft, dialektisch, platonisch. Der Handelnde besinnt sich, andere Mitwirkende, auf die er angewiesen ist, machen ihm Einwände, die Einwände haben ihr Recht und ihre Grenze, und die Diskussion sucht jedem Einwand gerecht zu werden und sich fortlaufend zu berichtigen. So wird die Situation des Handelnden aufgeklärt, soweit die Einwände der Mithandelnden diese Aufklärung vorantreiben. Nichts hat eine dogmatisch abschließende Form: neue Wirklichkeit, die aufgespürt wird, [sic!] treibt die Selbstaufklärung der Handelnden weiter. Hier ist in klassischer Art die einzig mögliche Systematik pädagogischen Denkens gehandhabt, wenn auch auf der Grundlage einer Philosophie und in einer Erziehungswirklichkeit, die sich von der unsrigen immer mehr entfernt“ (ebd., S. 24).

„Der Mensch und seine Situation: das ist eine Formel, in der wir eine Wirklichkeit des Menschen ausdrücken“ (ebd., S. 24): nämlich eingebunden zu sein in das „Gesamtgeschehen der Welt“, selber „endlich und geschichtlich, aber doch bezogen auf ein Unweltliches, Anderes, Nichtendliches, Nichtgeschichtliches“ (ebd.). Im Lichte der Vergangenheit und bezogen auf eine zu verantwortende Zukunft muß das In-der-Welt-Sein des Menschen in seiner Gegenwart analysiert und verstanden und auf Selbstverständigung und Handeln hin ausgelegt werden. Diese Aufgabe verschärft sich – auch das lehrte SCHLEIERMACHER ja schon sehen –, bezogen auf die jüngere Generation, angesichts der Unbestimmtheit individueller Bildungsle-

bensläufe und aufgrund der Instabilität der Tradition von Kultur- und Lebensformen im Generationenwechsel.

Aber genau dieser Aufgabe muß sich pädagogisches Denken und Reflektieren stellen, wenn es seiner Aufgabe gerecht werden will, die weiter reicht als die Explikation philosophisch-ethischer Maximen menschlichen Handelns und der Grundformen und Grundbegriffe erziehenden und bildenden Umgangs der Generationen miteinander. „Die allgemeine Pädagogik soll die historischen Formen zu durchschauen suchen, soweit sie die erzieherische Seite der menschlichen Existenz betreffen“ (ebd., S. 24). Die Aufgabe ist gestellt. Nur: wie kann sie bewältigt werden angesichts der Tatsache, daß die *Lebenswirklichkeit* als ein – mit MAX WEBER zu reden – „unendliches continuum“ von Interaktionen und Bedeutungen betrachtet werden muß, mithin es „die“ *Erziehungswirklichkeit* ebenso wenig geben kann wie nur *eine* Begrifflichkeit und Systematik zu ihrer Beschreibung und Erklärung, ganz abgesehen davon, daß außerdem mit der Historizität und Geschichtlichkeit der Lebenswelt – also mit Zeitlichkeit und Perspektivität – Erkenntnisinteressen und Bedeutungszuschreibungen sich wandeln und mit ihnen die Kategorien und Begriffe, in denen sie sich aussprechen.

Gefordert wird eine „denkende Ordnung der empirischen Wirklichkeit“ (WEBER 1904/1964, S. 200) der Lebens- als einer Erziehungswirklichkeit, die nicht anders hergestellt werden kann als durch die hermeneutische Explikation und Begründung der „Richtung unseres Erkenntnisinteresses, wie sie sich aus der spezifischen Kulturbedeutung ergibt, die wir dem betreffenden Vorgange im einzelnen Fall beilegen“ (ebd., S. 201). Mit anderen Worten: Wissenschaften als „denkende“ Ordnungsprozeduren und als Ergebnisse „gedachter“ Ordnung konstituieren sich nicht über „Sachverhalte“ oder „Gegenstände“, sondern als *Problemstellungen* in der Perspektive von *Interessen* und *Bedeutungen* (bzw. *Bedeutungszusammenhängen*). „Nicht die ‚sachlichen‘ Zusammenhänge der ‚Dinge‘, sondern die *gedanklichen* Zusammenhänge der *Probleme* liegen den Arbeitsgebieten der Wissenschaften zugrunde“ (ebd., S. 206 f.).

Für den Bereich sozial-ökonomischer Probleme und Erkenntnisinteressen schlägt MAX WEBER vor (ebd., S. 202), „Vorgänge und Komplexe von solchen, Normen, Institutionen usw., deren Kulturbedeutung für uns wesentlich in ihrer ökonomischen Seite beruht“, zu differenzieren nach folgenden Dimensionen: ob sie jeweils

- ökonomisch intendiert,
- ökonomisch relevant, oder ob sie
- ökonomisch bedingt seien.

Sie sind dieses ihrer *Bedeutung* nach in sozial-ökonomischen Kontexten immer *zugleich*, und sie sind dies hinsichtlich der *Gewichtung* dieser Bedeutung unterschiedlich je nach *Intensität* unseres *Interesses* an *bestimmten* Aspekten im Zusammenhang *spezifischer* Problemstellungen bzw. Erklärungs- und Argumentationsmuster.

Die Konstitution einer eigenständigen Erziehungswissenschaft wäre also vollzogen, wenn aufgewiesen worden ist, was innerhalb unserer Lebenswirklichkeit und unserer Lebenserfahrung bzw. im Zusammenhang damit – wie immer der Inbegriff von „Wirklichkeit“ und „Erfahrung“ in den pragmatischen Geisteswissenschaften

benannt werden mag: „Leben“, „Handeln“, „innere Erfahrung“, „Selbstsein“, „Gesellschaft“ usw. – als *Erziehungswirklichkeit* in Betracht zu ziehen und im Sinne des Weberschen Vorschlags zu explizieren und zu dimensionieren ist. Folgt man MAX WEBER darin, daß die pädagogischen Intention, Relevanz und Bedingtheit von „Vorgängen“, „Normen“, „Institutionen“ usw. gezeigt werden soll und zwar im Lichte von *Problemstellungen* – weil sich sonst gar keine Erkenntnisinteressen und Kulturbedeutungen einstellen bzw. ermitteln lassen –, dann ist mit dieser Vorgehensweise auch das *logische* Problem erledigt, wie man den Begründungszirkel einer Wissenschaft vermeiden kann, der darin besteht, daß man „der Sache selbst“ nicht ohne theoretisch-begriffliche Vorgaben ansichtig werden kann, daß Begriffe der Sache angemessen sein müssen und daß das Kriterium der Angemessenheit eben *nicht* im unvermittelten Verhältnis von Sache und Begriff aufgefunden werden kann.

MAX WEBERS Vorschlag vermeidet diese unvermeidbare und unauflösbare Zirkularität durch den Rückgriff auf die *lebensweltliche* Funktion von wissenschaftlicher Reflexion und Theoriebildung: die Funktion des *Problemlösens*. Deswegen ist jede Einzelwissenschaft durch folgende Merkmale charakterisiert:

- (1) die für sie *spezifischen Betrachtungsweisen* lebensweltlicher Probleme;
- (2) die für sie *charakteristischen Fragestellungen*, deren Beantwortung in der Form wissenschaftlicher Argumentation bzw. Erkenntnis möglich ist;
- (3) der für sie *paradigmatische Zusammenhang* von Verfahren und Theorien (die „disziplinäre Matrix“), der als das *proprium* dieser Wissenschaft zugleich ihre *Eigenständigkeit* ausweist;
- (4) die *Fähigkeit*, mit Hilfe von herkömmlichen Verfahren und Methoden, Erklärungen und Theorien „*neue Wirklichkeiten*“ aufzuspüren und aufzuklären (wissenschaftliche Rationalität in der Form von Vermeidung dogmatischer Immunisierung);
- (5) die *Fähigkeit der kritischen Selbstreflexivität* hinsichtlich der eigenen Reichweite und Historizität (wissenschaftliche Rationalität in der Form selbstreflexiver Ideologiekritik);
- (6) die *möglichste Vollständigkeit* der Betrachtungsweisen bzw. Fragestellungen und deren Zusammenhänge durch *Explikation des Systematischen* im Grundriß der Wissenschaft.

Diesen Aspekten ist – mit unterschiedlichen Akzentuierungen – die vorliegende Abhandlung über FLITNERS „Allgemeine Pädagogik“ gewidmet, in der diese Aspekte selber *nicht* thematisiert worden sind. Der zweite Abschnitt entwickelt das *Systematische* in FLITNERS systematischem Grundriß zu einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Der dritte Abschnitt zeigt die daraus resultierende *Systematik* einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft.

II. Das Systematische in FLITNERS Allgemeiner Erziehungswissenschaft

„Es gibt einen pädagogischen Grundgedankengang.“ Dieser lapidare Satz in der Vorbemerkung zur „Allgemeinen Pädagogik“ (1950/1983, S. 123), der überarbeiteten Version der „Systematischen Pädagogik“ von 1933, ist der notwendige Ausgangspunkt unserer Überlegungen (im Anschluß an MAX WEBER und die Konstitutionsmerkmale von Wissenschaften); denn in diesem „Grundgedankengang“ werden Intentionen, Implikationen und Zielsetzungen einer Praxis expliziert, die als *pädagogische* qualifiziert werden kann; oder im Anschluß an die Formulierung von MAX WEBER: was in der lebensweltlichen Praxis als *pädagogisch* intendiert, relevant und bedingt zu betrachten ist. Was „das Pädagogische“ sei bzw. was darunter zu verstehen ist, stellt das Konstitutionsproblem der Erziehungswissenschaft dar, das sie löst durch den Aufweis einer eigenständigen lebensweltlichen Praxis, der aufgrund ihrer Intentionalität, Funktion und Konsequenz die „Kulturbedeutung“ „pädagogisch“ zugeschrieben werden kann. Dabei handelt es sich um „das Phänomen der Erziehung“ (1933/1983, S. 26 ff.; 1950/1983, S. 137 ff.) in seiner deskriptiven Version; oder anders ausgedrückt: es handelt sich um die *Erziehungswirklichkeit* als ein Zusammenhang von Betrachtungsweisen in der Perspektive der Kulturbedeutung „pädagogisch“, die innerhalb der Lebenswelt als ein *spezifischer* Bestand von Handlungen und Institutionen, Strukturen und Prozessen, Deutungen und Lebensformen identifizierbar ist. Dies ergibt in der „Systematischen Pädagogik“ den „Grundgedankengang“ sowie die Kategorientafel des „Gefüges“ pädagogischer Kategorien.

1. Der „Grundgedankengang“ in der Systematischen und in der Allgemeinen Pädagogik (1933/1950/1983)

In der „Systematischen Pädagogik“ von 1933 ergibt sich der „Grundgedankengang“ der Erziehungswissenschaft aus der Explikation von Erziehungswirklichkeiten auf der Grundlage unterschiedlicher Anthropologien und damit zusammenhängender unterschiedlicher Interpretationen der Lebenswirklichkeit. FLITNER unterscheidet zunächst eine empirische soziologische und eine historisch-vergleichende Betrachtungsweise:

(a) eine „naturalistische“ Betrachtungsweise (ebd., S. 34ff.)

Betrachtung des menschlichen Lebens als (organisches) Reifen und Wachsen; Wachsen von der Hilfsbedürftigkeit zur Selbsterhaltung und weiter zur Pflege des eigenen Nachwuchses. „Die Pflege und Führung der Nicht voll Gereiften bis zur Reife hin und alle Erscheinungen des Lebens, die damit zusammenhängen, lassen sich in dieser Betrachtungsweise als die Erziehungswirklichkeit bezeichnen. Sie ist wesentlich mit dem Phänomen der Kindheit und Jugendzeit verknüpft. *Der Prozeß des Reifens von der einen Seite und die Gesamtheit der Behütung und Unterstützung jenes Prozesses seitens der Erwachsenen andererseits machen das erzieherische Phänomen aus*“ (S. 35, Hervorh. im Orig.).

(b) das „geschichtliche Bild der Menschenwelt“ (S. 36 ff.)

Betrachtung der „Fähigkeit der Menschen, Werkzeuge, symbolische Gebilde zu schaffen und zu benutzen“, woraus sich die geistige Welt, die sozialen Lebensformen, die symbolischen Ordnungen ergeben, durch deren Abneigung der einzelne Mensch eine „objektiv-geistige innere Gestalt (die Bildungsanstalt des Inneren)“ gewinnt, die sich ausdrückt in seinem „Habitat“ (S. 36).

„Dieses Ganze von Begegnungen und Ereignissen läßt sich von dieser Betrachtungsweise aus als der erzieherische Tatbestand fassen. Die Erziehungswirklichkeit bestimmt sich als *der Inbegriff des Geschehens und Tuns, das aus dem Regenerationsstreben der geschichtlichen Gebilde und dem geistigen Eingliederungsstreben des natürlich aufwachsenden Individuums hervorgeht*“ (S. 38). Kulturelle Regeneration und kulturelle Eingliederung sind die ordnenden Kategorien dieser Betrachtungsweise, die den „geistigen Verkehr“ der Menschen „mit geistigen Inhalten“ als Mittelpunkt hat, wobei das *pädagogisch* verstandene *Generationenverhältnis* – wieder ein Hinweis auf SCHLEIERMACHER – nur einen Sonderfall dieses geistigen Verkehrs und der allgemeinen Traditionsbildung darstellt (S. 40).

Diese beiden Betrachtungsweisen „von außen“ müssen ergänzt werden durch diejenige „von innen“, wodurch der empirischen natürlich-geschichtlichen Auffassung des Menschen die Realität seines *Ich*, seiner *Person* gegenübergestellt wird (S. 41ff.), der empirischen die *metaphysische*.

(c) „*Freiheit im sinnerfassenden Geist*“ des Menschen (S. 41 f.)

Betrachtungsweise des Menschen als eines Wesens im Reich der Freiheit, das Vernünftigkeit bei sich ausbilden soll durch einen „geistigen Selbstbildungsprozeß“.

„Die erzieherische Einwirkung vollzieht sich darum im wesentlichen *im geistigen Verkehr zwischen lebendigen Trägern der Tradition* und solchen, die minder lebendig oder noch unerschlossen in den gleichen Ordnungen und Traditionen stehen. Der erzieherische Prozeß ist das *Erwachen des Sinnes für den Geist in diesen Ordnungen* und Überlieferungen ... Daher wird der Erziehungsprozeß zum *Prozeß der geistigen Verlebendigung der kulturellen Überlieferung* in allen ihren Formen. Die in den Kulturgebildeten latenten Sinngehalte werden lebendig... *Selbstbildung, geistiger Verkehr, Verlebendigung der Traditionen durch geistige Erweckung, Höherführung des Menschen zur geistigen Sachlichkeit* ist von dieser Betrachtungsweise her der Kern des erzieherischen Phänomens“ (S. 42).

(d) der Mensch als ein *sittlich handelndes* Wesen (S. 43 ff.)

Die philosophische und theologische Auslegung der Personalität des Menschen in den Dimensionen der Selbstvervollkommnung und Angewiesensein auf göttliche Gnade und Glaubenserweckung, um der eigenen Verantwortung dem Mitmenschen gegenüber gerecht werden zu können.

„In dieser Hinsicht gibt es Verantwortung der freien Person für die unfreie – darauf gerichtet, *die mögliche Freiheit des anderen zu aktivieren*: also die eigentümliche pädagogische Verantwortung. *Alle Begegnungen von Menschen, Lebensverhältnissen und Einrichtungen, die diese Intention, dieses Streben in sich tragen, bilden in dieser Auffassung das Ganze der Erziehungswirklichkeit*“ (S. 45). „... das Grundphänomen der Erziehungswirklichkeit ist *das persönliche Willensverhältnis dessen, der um volle personale Existenz weiß und dem gläubigen Leben erschlossen ist, zu dem in dieser Beziehung Mindergereifen*“ (S. 46).

Auf diese Weise zeigt sich die Erziehungswirklichkeit in unserer Lebenswirklichkeit in mannigfaltigen Dimensionen und Situationen, als kollektives oder als personales Geschehen, in unterschiedlichen Akzentuierungen, aber immer *zugleich* in der Vermitteltheit der vier Betrachtungsweisen, die FLITNER auf folgende Weise resümiert:

„Von *außen* und vom *Einzelnen* her gesehen ist Erziehung: mit dem Wachstumsprozeß verbundene Entfaltung des Naturwesens Mensch zur Anpassung an die Lebensbedingungen.

Von *außen* und *gesellschaftlich* gesehen ist sie kultureller Einordnungsprozeß: die Übertragung des Kulturbesitzes an Neuaufwachsende oder in einen geschichtlichen Lebenskreis eintretende Neuankömmlinge, bis zur sozialen Mündigkeit.

Von *innen* und von der *geschichtlichen* Seite ist sie geistiger Erweckungsprozeß als Höherführung des minderreifen Menschen in der Begegnung und im geistigen Verkehr mit geistig Gereiften: die Einführung in das Verstehen der Ordnungen und Überlieferungen aus den Werten, den Ideen, dem Sinn der Sache selbst, und zur Produktivität in den geistigen Grundtätigkeiten, durch die die Lebensordnungen und Lebensäußerungen objektiviert werden.

Von *innen* gesehen und von der *personalen* Existenz des Menschen her ist sie schließlich der geistige Erweckungsprozeß eines sittlichen und gläubigen Lebens ...

Die Erziehungswirklichkeit ist alles auf diese Prozesse Bezogene zugleich“ (S. 46 f.).

In der „Allgemeinen Pädagogik“ (1950/1983) hat FLITNER diese „Betrachtungsweisen“ näher ausgeführt und die „vierfache Auffassung vom Menschen“ (S. 170 ff.) als den inneren Zusammenhang der „*Einheit* der vierfachen Ansicht des Erzieherischen“ (S. 166 ff.) zur systematischen Grundlegung der Erziehungswissenschaft gemacht. Die Betrachtungsweisen lauten jetzt in leicht abgewandelter Form:

- (a) die anthropo-biologische Sicht (S. 142 ff.);
- (b) die gesellschaftlich-geschichtliche Sicht (S. 145 ff.) als Überlieferung und Eingliederung einerseits und als Freiheit im Geiste andererseits;
- (c) Erziehung als geistige Erweckung (S. 157 ff.);
- (d) die personale Betrachtungsweise: Erweckung des Gewissens und Glaubens (S. 160 ff.).

Eingangs wurde festgehalten, daß Wissenschaften sich begründen durch die Erklärung und Begründung der für sie spezifischen Problem- und Fragestellungen, durch die sie zugleich ihre Erkenntnisinteressen begründen und die Kulturbedeutung der Sachverhalte, denen sie sich zuwenden, identifizieren. Die Grundfrage „Wie ist Erziehung möglich?“ wird von FLITNER beantwortet durch den Rückgang auf die *Erziehungswirklichkeit*, die ohne die *Wirklichkeit* der Erziehung nicht existieren würde. Dies führt auf die Frage „Wie ist uns die Erziehungswirklichkeit gegeben?“ Die Beantwortung dieser Frage geschieht durch den Aufweis realer lebens- und gesellschaftsgeschichtlicher Prozesse, durch die uns die Wirklichkeit unseres Denkens und Handelns, unserer geschichtlich-gesellschaftlichen und unserer geistigen Existenz gegeben und zugänglich ist. Dieser Aufweis geschieht in den genannten vier Betrachtungsweisen, die sich ihrerseits als *Fragestellungen* formulieren lassen:

(a) Welche Veränderungsprozesse durchläuft ein Mensch von der Geburt bis zum Erwachsensein, die ihn auf welche Formen der Pflege und Hilfe, Unterstützung und Förderung verweisen, damit er zu selbständiger Lebensführung imstande sein kann?

(b) Welche Prozesse der Vergesellschaftung und Enkulturation muß ein Mensch erfolgreich bewältigen *zugleich* mit welchen Prozessen der Individuation und Personalisation, die nur dann nicht in Anpassung und Entfremdung enden, wenn welche Formen und Gehalte der Selbstreflexivität (Bildung) angeeignet werden konnten?

(c) Welche symbolischen Orientierungen für die Deutung und aktive Gestaltung des eigenen Lebenszusammenhangs müssen operativ vorhanden sein, damit eine *aktive Lebensführung* auf der Grundlage von Selbst- und *Lebensentwürfen* möglich wird? Was muß arrangiert werden und was muß ein Mensch von sich aus dazutun (lernen), damit er der Konstrukteur seiner eigenen Biographie werden kann (BITTNER 1979)?

(d) Welche ethischen Maximen der Lebensführung müssen eingesehen und verbindlich gemacht worden sein, damit eine selbständig-*selbstverantwortliche* Lebensführung möglich wird?

Mit anderen Worten: Für seine Lebensführung muß der Mensch *alles lernen*, und demzufolge ist er „das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß“ (KANT 1803/1964, S. 697). Der Mensch bedarf der Disziplin und Unterweisung, damit er seine „Tierheit“ modifiziere und seiner *menschlichen Bestimmung* gemäß leben lerne durch Zivilisierung und Kultivierung und sich schließlich den Vorschriften der *Vernunft* unterwirft. Denn der Mensch „braucht *eigene Vernunft*. Er hat keinen Instinkt, und muß sich selbst den Plan seines Verhaltens machen“ (ebd., Hervorh. U.H.).

Die Frage „Wie ist Erziehung möglich?“ läßt sich im Lichte dieser Fragestellungen in der Reihenfolge der vier Betrachtungsweisen folgendermaßen beantworten: sie ist möglich aufgrund

- (a) seiner *Bildsamkeit*;
- (b) seiner *Geschichtlichkeit* und kulturellen *Offenheit*;
- (c) seiner *Lernfähigkeit* aufgrund von *Rezeptivität* und *Spontanität*;
- (d) seiner *Reflexivität*.

Erziehung geschieht immer schon in „erziehenden Sitten und Lebensordnungen“, in „Lebensformen“ und „Lebensverhältnissen“ (FLITNER 1933/1950/1983, S. 50 ff. S. 176 ff.), und deshalb ist ihre *intentionale Steuerung*, ihre *institutionelle Organisation* sowie ihre *technische Optimierung* möglich – aber auch die Gefahr gegeben, daß sie mißlingt, eben weil sie kein „naturwüchsiger“ Prozeß ist, sondern (Über-)Lebensfähigkeit und Lebensführung, Mitmenschlichkeit und Sozialität bewirkt bzw. bewirken soll. Anders gesagt: sie ist Praxis und nicht Technik.

2. Das Gefüge der pädagogischen Kategorien

Die Wirklichkeit der Erziehung in der Erziehungswirklichkeit zeigt sich in Sinn und Bedeutung der Intentionen, Wirkungen und Zielsetzungen dieser Praxis, so daß die Dimensionen dieser Praxis zugleich die kategoriale Erschließung der Erziehungswirklichkeit darstellen und begrifflich faßbar werden lassen. Nach der Konstitution der Erziehungswirklichkeit in den vier Betrachtungsweisen der Pädagogischen Anthropologie folgt nun die Zergliederung dieser Wirklichkeit in pädagogischen Kategorien und Begriffen.

„1. Als erste grundlegende Kategorie wird die *Erziehungsgemeinschaft* gelten müssen mit ihrem *erzieherischen Bezug*. Dieses personelle Verhältnis hebt sich heraus aus der *Erziehungssitte* und den Ordnungen und Einrichtungen des *Erziehungssystems* der Lebenswelt, in dem jenes Verhältnis auftritt.

2. Diese Lebenswelt, als der geistige Gehalt, das Material jenes persönlichen Lebensverhältnisses, tritt auf als der Geist der politisch-sozialen *Erziehungsmächte* einerseits,

3. in objektiv-geistigen Sinngehalten menschlicher Werke und Güter (*Bildungsgehalten*) andererseits.

Als weitere Kategorien ergeben sich dann nach jenem Schema des Handelns (d.i. der Wechselseitigkeit des Handelns, das ein Lebensverhältnis darstellt, das durch seine geistige Intentionalität ausgezeichnet ist):

	Seite des Zöglings:	Seite des Erziehers:
4. die handelnden Personen:	<i>Bildsamkeit</i>	<i>Erzieherische Intention</i>
5. Tun und Geschehen selbst:	<i>Bildungsprozeß</i>	<i>Pädagogischer Weg und</i>
6. Werk und Ergebnis des	<i>Bildung als innere</i>	<i>Methode</i>
<i>Tuns und Geschehens:</i>	<i>Gestalt</i>	<i>Zielsetzung</i>
...“ (FLITNER 1933/1983, S. 55f.).		

Betrachtet man diese Kategorientafel im Zusammenhang mit den vier Betrachtungsweisen des „Grundgedankengangs“, dann wird das *Systematische* der Systematischen Pädagogik bzw. das *bestimmte* Allgemeine der Allgemeinen Pädagogik sichtbar. Zum einen ermittelt das systematische Verfahren die Bedeutung von Erziehungs- und Bildungsprozessen, die in die Lebenswelt und Lebenspraxis eingelagert sind: die Erziehungsgemeinschaften, -sitten, -systeme, -mächte und deren Bildungsgehalte sowie die pädagogisch intendierten Handlungsformen und Bildungsprozesse. Zum andern werden die ermittelten pädagogisch relevanten bzw. intendierten Faktoren und Strukturen zwischenmenschlichen Handelns bzw. selbstreferentieller Bildungsprozesse dem individuellen und generationsspezifischen Aufbau der werdenden Persönlichkeit auf dem Schema der Lebensgeschichte zugeordnet. *Beides zusammen* macht erst den ganzen Umfang und Gehalt des „pädagogischen Grundgedankengangs“ aus. In ihm wird *die Sache selbst* zur Darstellung gebracht: *einerseits* durch die nach pädagogischen Kulturbedeutungen fokussierte Strukturanalyse der Lebenswelt – DILTHEY sprach in seiner „Einleitung in die Geisteswissenschaften“ (1933/⁸1979) von der Analyse der „Systeme der Kultur“ und der „Systeme der äußeren Organisation der Gesellschaft“ –; *andererseits* durch die Beziehung dieser hermeneutischen Analyse der Lebenswelt auf den Lebensvollzug und die (individuelle) Lebensgeschichte sowie deren Einbettung in soziale Interaktionssysteme und kulturelle Symbolsysteme.³

FLITNER hat mit seiner Systematischen bzw. Allgemeinen Pädagogik nicht nur eine klassisch gewordene Selbstbegründung der Erziehungswissenschaft vorgelegt, sondern dabei zugleich auch deren eigentümlichen Charakter als „pragmatische Geisteswissenschaft“ herausgearbeitet. (Besonders diesen letzteren Aspekt hat FLITNER in späteren Abhandlungen immer wieder unterstrichen: 1957/1983, S. 328 ff.;

1958/1983, S. 374 ff.; 1976/1983, S. 455 ff.; 1976/1983, S. 493 ff.). Erziehungswissenschaft als eine der pragmatischen Geisteswissenschaften – das sind „die Wissenschaften vom handelnden Menschen, von der Gesellschaft und der Geschichte“ (DILTHEY) wie Jurisprudenz, Ökonomie, Politikwissenschaft, Soziologie, Psychologie u.a.m. – versteht sich als hermeneutisch, pragmatisch, sinnaufklärend und normauslegend, und zwar vor allem aus zwei Gründen:

erstens aufgrund ihres Erkenntnisinteresses am sinnhaften Aufbau der Lebenswelt und deren Bedeutung für den Sinnzusammenhang individueller und kollektiver Biographien;

zweitens aufgrund ihrer *lebenspraktischen Funktion als Wissenschaft*: So wie DILTHEY es in seiner „Einleitung“ von 1883 formuliert hatte (S. 3): „Diese Einleitung möchte dem Politiker und Juristen, dem Theologen und Pädagogen die Aufgabe erleichtern, die Stellung der Sätze und Regeln, welche ihn leiten, zu der umfassenden Wirklichkeit der menschlichen Gesellschaft kennen zu lernen, welcher doch, an dem Punkte, an welchem er eingreift, schließlich die Arbeit seines Lebens gewidmet ist“, so bestimmte FLITNER in dem „Exkurs über pädagogische Bildung“ zu seiner „Allgemeinen Pädagogik“ (1950/1983, S. 280 ff.) die *Bildung* der Laien und berufsmäßig Tätigen im Erziehungsfeld als die spezifische Aufgabe und Funktion der Systematischen bzw. der Allgemeinen Pädagogik. In seiner ebenfalls klassisch zu nennenden Schrift über das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft (1957/1983) schreibt FLITNER dazu (S. 348):

Die Erziehungswissenschaft als pragmatische Geisteswissenschaft „leistet nicht nur Aufklärung dieses und jenes Sachverhalts, wie die Forschung sie vornimmt – ihr wesentlicher Ertrag ist die *wissenschaftliche pädagogische Bildung* ... Denn an dem Punkt, wo er der Praktiker und der Theoretiker mitverantwortlich steht und tätig ist, wird er um die pädagogische Gesamtaufgabe in einer ganz anderen Deutlichkeit wissen, als vor seinem Studium, und er wird wesentlich dazu helfen, daß der Konsensus der verantwortlichen Männer und Frauen in der Leitung des Bildungswesens und aller anderen öffentlichen Aufgaben von pädagogischer Bedeutung immer wieder gelingt und sein Niveau nicht verliert, sondern erhöht. *Die Erziehungswissenschaft wird also selbst zu einer Pädagogie oder Andragogie.*“

Im Lichte dieser Aufgabe und Verantwortung wird erst das ganze Ausmaß der insoweit selbstzerstörerischen Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Gefolge des proklamierten Endes der Epoche der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (DAHMER/KLAFKI 1968) und ihrer sozialwissenschaftlichen Wendung deutlich; denn diese Entwicklung brachte den „pädagogischen Grundgedankengang“ als disziplinäre Matrix der Erziehungswissenschaft zum Verschwinden. Damit aber verfügt die Erziehungswissenschaft in dieser Entwicklungslinie über keine Reflexions- und Prüfinstanz mehr, die es erlaubt, pädagogische von anderen Sachverhalten zu unterscheiden, pädagogisch bedeutsame von belanglosen. Das ist nicht für die Theoriearbeit und das disziplinäre Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft nachteilig, sondern Insonderheit für die pädagogische Praxis folgenreich, weil nicht mehr anhand „einheimischer Begriffe“ und Betrachtungsweisen, Kategorien und Konzepte geprüft werden kann, wofür die Pädagogik in Wissenschaft und Praxis zuständig sein kann und darf und wofür nicht; wofür *sie* Verantwortung hat und wofür sie sie zurückweisen muß; wie sie selber vor Illusio-

nen bewahren kann und keine falschen Hoffnungen weckt. Wer der Erziehung bzw. den helfenden, beratenden, unterstützenden Beziehungen zu anderen Menschen alles und jedes ansinnen will – Erziehung zum Frieden und zum Umweltschutz, zur Solidarität mit der Dritten Welt und zur Bejahung der freiheitlichen Demokratie, zu sexueller Verantwortlichkeit und positiver Einstellung zu Beruf, Leistung und Eigentum, zu religiöser Toleranz und mitmenschlicher Anteilnahme, zu gelingendem Leben und zur erfolgreichen Neuordnung des mißlungenen Lebensentwurfs und -vollzugs und so weiter und so fort –, der hofft entweder – wie FLITNER gelegentlich sagte – auf „okkulte Wirkungen“, oder er redet dem pädagogischen Dilettantismus das Wort. Die Funktion der Systematischen und Allgemeinen Pädagogik ist es, durch ihre Theorie- und Begriffsarbeit die Problembearbeitungen im Erziehungsfeld vor Illusionen zu bewahren, die Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme nicht ausufern zu lassen und die Praxisanleitung zu disziplinieren – mit BERNFELD zu reden: der Pädagogik in Wissenschaft und Praxis *Tatbestandsgesinnung* und *Realitätsbewußtsein* zu vermitteln.

Für die *Praxis der Wissenschaft* läßt sich daher die Funktion der Systematischen bzw. der Allgemeinen Pädagogik durch die Explikation des „Grundgedankengangs“ folgendermaßen resümieren:

- (a) sie identifiziert lebensweltliche bzw. lebensgeschichtliche Problemlagen in ihren spezifischen erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogisch-praktischen Bedeutungen;
- (b) sie generiert die Desiderata der Forschung und Analyse ebenso wie der kritischen Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft und kontrolliert dadurch in ideologie-kritischem Sinne deren Selbstverständnis;
- (c) sie zeigt die interdisziplinären Zusammenhänge der Erziehungswissenschaft mit anderen Disziplinen, die zur materiellen Ausfüllung der Betrachtungsweisen des „Grundgedankengangs“ und des Schemas der Kategorien und der Grundbegriffe herangezogen werden müssen, wobei letztere den Bezugspunkt tatsächlicher Interdisziplinarität sicherstellen, die sonst lediglich als Multidisziplinarität oder Komplementarität human- und gesellschaftswissenschaftlicher Fragestellungen erscheint.

Die „sozialwissenschaftliche Wendung“ führte zum Verlust dieser Funktionen in der Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft, so daß vielerorts mit der Allgemeinen Pädagogik das pädagogische Denken und Argumentieren überhaupt dispensiert wurde.

III. Die Systematik der Erziehungswissenschaft bei FLITNER

FLITNER hat an mehreren Stellen in seinem Gesamtwerk, besonders aber im Zusammenhang mit der Darlegung des „Grundgedankengangs“, einen systematischen Aufriß der Erziehungswissenschaft nach ihren *Fachgebieten* skizziert, der der Natur der Sache nach in engem Zusammenhang mit den vier Betrachtungsweisen des „Grundgedankengangs“ und dem Schema der Kategorien und Begriffe zu sehen ist

(1933/1983, S. 22 ff., 1950/1983, S. 134 ff.). Außerdem hat er mit seinen eigenen Beiträgen zur einzelnen Fach- und Forschungsgebieten die Darstellung des umfassenderen Gedankenkreises der Erziehungswissenschaft gefördert⁴. Hier soll eine Skizze der Systematik genügen, zumal die Anordnung der einzelnen Gesichtspunkte nicht zwingend sein kann und immer ergänzungsfähig ist.

1. Über den Sinn und die Funktion der Erziehungswissenschaft als selbständiger Disziplin

Bevor die Selbstbegründung einer Wissenschaft geliefert wird, legt üblicherweise eine vorbereitende und hinführende Erörterung die Gründe dafür dar, daß und warum die Eigenständigkeit einer Disziplin begründungsbedürftig ist und wie diese Begründung im Hinblick auf Sinn und Funktion dieser Wissenschaft in Theorie und Praxis erfolgen soll. In der „Systematischen“ und in der „Allgemeinen Pädagogik“ erfolgt dies in den einleitenden Abschnitten „Die pädagogische Wissenschaft“ (1933/1983, S. 10 ff., 1950/1983, S. 126 ff.) sowie in den mittleren Partien der „Selbstverständnis“-Schrift (1957/1983, S. 317 ff.).

2. Historische und Vergleichende Pädagogik

Diese Fachgebiete der Erziehungswissenschaft zeigen in historisch-vergleichender Perspektive

- (a) Formen und Entwicklungen pädagogischen Handelns und pädagogischer Praxis im Alltagsleben der verschiedenen Epochen und Kulturen, die vor allem für das Verständnis unseres Kulturkreises und unserer Gegenwart aufschlußreich sind;
- (b) Formen und Inhalte pädagogischen Denkens und Reflektierens („Theorie“ und Ideengeschichte);
- (c) die Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft in ihren verschiedenen Strömungen und Ansätzen.

FLITNER hat zu diesem Fachgebiet einen innerhalb der Disziplin originären und singulären Beitrag geleistet: seine Darstellung der „Europäischen Gesinnung“ bzw. der „europäischen Lebensformen“ (jetzt Bd. 7 der Ges. Schriften), eine Geschichte Europas als Zivilisations- und Bildungsgeschichte, als Kultur- und Mentalitätsgeschichte, als Evolutionsgeschichte des modernen politisch-moralischen Bewußtseins (zum Ansatz vgl. HERRMANN 1989). – Hierher gehören die „Studien der Bildungsgeschichte“ (Bd. 5 der Ges. Schriften), die Sammlung „Die Pädagogische Bewegung“ (Bd. 4) sowie die von FLITNER herausgegebenen Text- und Klassikerausgaben.

Das Feld der Vergleichenden Pädagogik hat FLITNER nicht intensiver bearbeitet, sondern seinem Freund SERGIUS HESSEN überlassen (vgl. LIEGLE 1987), der dazu regelmäßig in der von FLITNER seinerzeit redigierten Zeitschrift „Die Erziehung“ berichtete.

3. Systematische Pädagogik

Die terminologische Bezeichnung für diesen Bereich ist bei FLITNER schwankend; er spricht von Systematischer *oder* Allgemeiner Pädagogik und hat bei der überarbeiteten Neuauflage seines „Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ einen entsprechenden Wechsel vorgenommen.

Anmerkung: Hier wird vorgeschlagen, unter Systematischer Pädagogik die Theoretische und die Praktische Pädagogik zu subsumieren und die Bereiche I–III der hier vorgenommenen Gliederung als Allgemeine Pädagogik zu bezeichnen. Das käme der Intention FLITNERS wohl am nächsten, insofern auch er die Differentiellen Pädagogiken nicht in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ von 1950 abgehandelt hat.

Wie sich aus Kapitel II ergibt, erfolgt in der Systematischen Pädagogik die theoretisch-kategorial-begriffliche Selbstbegründung der Erziehungswissenschaft, bei FLITNER in der „Systematischen“ bzw. der „Allgemeinen Pädagogik“ in den Abschnitten über „Das Phänomen der Erziehung“ („Grundgedankengang“) und „Die pädagogischen Grundbegriffe“ (das „Gefüge der Kategorien“) (1933/1983, S. 26 ff. und 137 ff., S. 54 ff. und 180 ff.) Dies ist die *Theoretische Pädagogik*. Hierher gehören auch die „Theoretischen Schriften“ (Bd. 3 der Ges. Schriften). Sie wird in der „Allgemeinen Pädagogik“ um eine *Praktische Pädagogik* ergänzt, die – ohne als eigenes Fachgebiet ausgewiesen zu sein – als *pädagogische Methodenlehre* angefügt ist (1950/1983, S. 247). Ganz in der Konsequenz der Fragestellungen des „Grundgedankengangs“ und ihrer oben vorgeschlagenen Operationalisierungen beschränkt sich FLITNER hier auf die Explikation des Methodischen der Methode bzw. die Prinzipien der Praxis, die dem Technisch-Praktischen vorgeordnet sind.

Die Systematische Pädagogik als eine philosophisch-hermeneutische, sinnaufklärende und normauslegende enthält in sich demzufolge auch neben den theoretischen Aspekten (Pädagogische Anthropologie, Logik) auch eine *materielle Bildungsphilosophie* und demzufolge in der Praktischen Pädagogik – neben der Erläuterung der Grundformen pädagogischer Praxis und pädagogischen Handelns – eine rudimentäre *Institutionenlehre* (Soziologie der Erziehung und des Bildungswesens). Auf diesem Gebiet hat FLITNER sich vor allem auf die Gebiete der (gymnasialen) Bildungstheorie und der wissenschaftlichen (universitären) Grundbildung konzentriert und wurde so der einflußreichste Bildungstheoretiker der Bildungsreformen in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945, bevor die Reformpolitik in der Mitte der 60er Jahre von pädagogisch-bildungstheoretischen Argumentationen auf bildungsökonomische und bildungspolitische Strategien umgeschaltet wurde. (Über die pädagogisch-bildungspolitisch ruinösen Folgen dieses Vorgangs wäre Analoges zum oben angedeuteten Umorientierungsprozeß der akademischen Pädagogik zu sagen).

4. Die besonderen pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Forschungs-, Lehr- und Berufsfelder

Neben der Allgemeinen und Systematischen Pädagogik haben sich Pädagogiken herausgebildet, für die eine einheitliche gemeinsame Bezeichnung sich – bezeichnenderweise! – nicht hat etablieren lassen. Mit der Benennung „Differentielle Pädagogik“ wird noch am ehesten markiert, daß die Allgemeine und Systematische Pädagogik nicht die Grundlegung des „Angewandten“ oder „Besonderen“ ist, sondern die Selbstbegründung und Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft zur Aufgabe hat, während die Differentiellen Pädagogiken spezielle Erziehungs- oder Lebenswirklichkeiten bearbeiten, die zwar den Betrachtungsweisen des „pädagogischen Grundgedankengangs“ eingegliedert werden können, soweit es sich um *pädagogische* Probleme und Fragestellungen handelt, die aber auf der Ebene der Kategorien und Begriffe einer eigenen Differenzierung bedürfen, die ihr jeweiliges Spezifikum auszumachen hätte.

FLITNER selber hat sich vor allem mit der Erwachsenenbildung (Ges. Schriften. Bd. 1) beschäftigt sowie mit Fragen der Bildungstheorie, Didaktik und Methodik des Schulunterrichts.

FLITNERS Systematische bzw. Allgemeine Pädagogik war, wenn man die zeitgenössischen Kontexte würdigt, eine „realistische“ Wendung des pädagogischen Argumentierens und Reflektierens gegen eine „empirisch-, „naturalistische, um die *hermeneutische* Grundstruktur der Erziehungswissenschaft als pragmatischer Geisteswissenschaft zur Geltung zu bringen. Hermeneutik ist für FLITNER stets *Sinnvergewisserung*, nicht *Sinnstiftung*; das Geschäft der Wissenschaft ist verstehende Analyse, nicht emphatischer Gestus besseren Bewußtseins; Selbstbegrenzung limitiert das Wissen des Wissenschaftlers, der die *reflektierte Praxis* zu respektieren gelernt hat. Die Reflexion müsse stimmen, meinte FLITNER hinsichtlich der Dignität der Erziehungswissenschaft; denn die „*spezielle Theorie ohne allgemeine ist blind*“. Aber die Reflexion müsse ihren Bezugspunkt in der Lebenswirklichkeit präsent haben, „*denn allgemeine [Theorie] ohne existentiellen Bezug ist leer*“ (1955/1989, S. 297).

Dies führt zurück auf die Eingangsbemerkung zur „Systematischen Pädagogik“ von 1933 hinsichtlich des „dialektisch-existentiellen Denkens“ als Methode zur Erschließung der Erziehungswirklichkeit und der Entfaltung der Grundstruktur pädagogischen Handelns. FLITNER gelang eine klassische und bis heute unüberholte Explikation des Systematischen *pädagogischen* Denkens und Argumentierens sowie der Konkretisierung in Kategorien und Begriffen – beides zusammen im „pädagogischen Grundgedankengang“ –, weil er die Aufgabe der Wirklichkeitsanalyse und der Selbstbegründung der Erziehungswissenschaft konsequent *hermeneutisch* betrieben hat. Er begründete damit eine Wissenschaft, die sich nicht gegen neue Erfahrungen sperren muß, sondern sich herausgefordert sieht, deren neue Bedeutungsdimensionen zu eruieren; die sich nicht gegen neue Theorien und „Paradigmen“ immunisieren muß, sondern diese im Gegenteil am „Grundgedanken-

gang“ hinsichtlich ihrer pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Einschlägigkeit und Fruchtbarkeit prüft und integriert; die nicht gesellschafts- und identitätstheoretische oder empirisch-analytische und philosophisch-hermeneutische Analyse- und Interpretationsverfahren, die nicht Erklären und Verstehen, Empirie und Kritische Theorie gegeneinander ausspielt, sondern solchen vordergründigen Entgegensetzungen immer schon voraus ist, weil sie selber dialogisches Philosophieren am Standort pädagogischer Verantwortung ist.

Anmerkungen

- 1 Die Terminologie schwankt auch bei WILHELM FLITNER zwischen „Erziehungswissenschaft“ und „Pädagogik“ (bzw. „Pädagogik als Wissenschaft,“). Die Disziplin im ganzen sei hier als Erziehungswissenschaft bezeichnet; für einzelne ihrer Lehr- und Fachgebiete hat sich die Bezeichnung „Pädagogik“ eingebürgert.
- 2 Vgl. dazu den Beitrag von O.F. BOLLNOW in diesem Band.
- 3 Es sei hier nur im Vorbeigehen darauf verwiesen, daß eine konzeptionelle Affinität zwischen den geistes- bzw. sozialwissenschaftlichen Konzeptionen bei DILTHEY, MAX WEBER, GEORG SIMMEL u.a.m. und den zeitgenössischen Vertretern des Symbolischen Interaktionismus besteht, so daß mit der Rezeption des letzteren in der Pädagogik auch wieder grundlegende Argumentationsmuster der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik – ungewollt? – zur Geltung kamen (vgl. BRUMLIK 1973, 1983).
- 4 FLITNERS jeweils thematisch einschlägige Veröffentlichungen können hier nicht im einzelnen nachgewiesen werden, vgl. die Bibliographie bei HEINEN (1973, S. 265–289) sowie die bisher erschienenen Bände von FLITNERS Gesammelten Schriften.

Literatur

- BITTNER, G.: Zur psychoanalytischen Dimension biographischer Erzählungen. In: BAACKE, D./SCHULZE, Th. (Hrsg.): Aus Geschichte lernen. München 1979, S. 120–128.
- BRUMLIK, M.: Der Symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Frankfurt a.M. 1973.
- BRUMLIK, M.: Symbolischer Interaktionismus. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Hrsg. v. D. LENZEN u. K. MOLLENHAUER. Stuttgart 1983, S. 232–245.
- DAHMER, I./KLAFKI W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik aus Ausgang ihrer Epoche – ERICH WENIGER. Weinheim/Berlin 1968.
- DILTHEY, W.: Einleitung in die Geisteswissenschaften (1883). In: Ders.: Ges. Schriften. Bd. I, Stuttgart/Göttingen 1979.
- DILTHEY, W.: Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. Hrsg. v. O.F. BOLLNOW. Zuerst in: Ders.: Ges. Schriften. Bd. IX, Stuttgart 1934, Stuttgart/Göttingen 1960 u.ö.; auch in: Ders.: Schriften zur Pädagogik. Hrsg. v. H.-H. GROTHOFF u. U. HERRMANN. Paderborn 1971.
- FLITNER, W.: Systematische Pädagogik. Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft (1933). In: Ders.: Ges. Schriften. Bd. 2 (1983), S. 9–122.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik (1950). In: Ders.: Ges. Schriften. Bd. 2 (1983), S. 123–283.
- FLITNER, W.: Theorie und Praxis in der Erziehung (1955). In: Ders.: Ges. Schriften. Bd. 3 (1989), S. 294–300.

- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart (1957). In: Ders.: Ges. Schriften. Bd. 3 (1989), S. 310–349.
- FLITNER, W.: Die Geisteswissenschaften und die pädagogische Aufgabe (1958). In: Ders.: Ges. Schriften. Bd. 3 (1989), S. 370–377.
- FLITNER, W.: Der Standort der Erziehungswissenschaft (1964). In: Ders.: Ges. Schriften. Bd. 3 (1989), S. 422–461.
- FLITNER, W.: Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht (1976). In: Ders.: Ges. Schriften. Bd. 3 (1989), S. 487–498.
- FLITNER, W.: Gesammelte Schriften, Hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN. Paderborn.
 Bd. 1 (1982): Erwachsenenbildung. Hrsg. v. H.-H. GROOTHOFF.
 Bd. 2 (1983): Pädagogik. Hrsg. v. H. SCHEUERL.
 Bd. 3 (1989): Theoretische Schriften. Hrsg. v. U. HERRMANN.
 Bd. 4 (1987): Die Pädagogische Bewegung. Hrsg. v. U. HERRMANN.
 Bd. 5 (1985): Studien zur Bildungsgeschichte. Hrsg. v. K. ERLINGHAGEN.
 Bd. 6 (1983): Goethe im Spätwerk. Hrsg. v. W. MÜLLER-SEIDEL.
 Bd. 7 (1990): Geschichte der abendländischen Lebensformen. Hrsg. v. W. RÜEGG. (Zuerst als: Europäische Gesittung. Ursprung und Aufbau abendländischer Lebensformen. Zürich/Stuttgart 1961.)
- HEINEN, K.: Das Problem der Zielsetzung in der Pädagogik W. Flitners. Bern/Frankfurt a.M. 1973.
- HERRMANN, U.: Lebensform – Gesittung – Konsensus. Über die Kategorien der Bildungsgeschichte als Gesittungsgeschichte. In: RÖHRS, H./SCHEUERL, H. (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres. (Stud. z. Erziehungswiss., Bd. 29). Frankfurt am Main 1989, S. 243–254.
- KANT, I.: Über Pädagogik (1803). In: Ders.: Werke in 6 Bden. Hrsg. v. W. WEISCHDEL. Bd. VI, Darmstadt 1964, S. 695–761.
- LIEGLE, L.: Ein unfreiwilliger Kosmopolit und seine fast vergessenen Beiträge zur Allgemeinen und Vergleichenden Pädagogik. Zur 100. Wiederkehr des Geburtstages von Sergius Hessen. In: Bildung und Erziehung 40 (1987), S. 467–475.
- NATORP, P.: Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen. Marburg 1906, ³1927; wiederabgedr. in: Ders.: Pädagogik und Philosophie. Hrsg. v. W. FISCHER u. J. RUHLOFF. Paderborn 1964, S. 5–64.
- PAULSEN, FR.: Pädagogik. Stuttgart/Berlin 1911.
- REIN, W.: Pädagogik in systematischer Darstellung. 2 Bde., Langensalza 1911.
- WAITZ, TH.: Allgemeine Pädagogik (1852). Wiederabgedr. in: Ders.: Allgemeine Pädagogik und Kleinere pädagogische Schriften. Hrsg. v. O. GEBHARDT. Langensalza 1910, S. 9–342.
- WEBER, M.: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (1904). Wiederabgedr. in: Ders.: Soziologie, Weltgeschichtliche Analysen, Politik. Hrsg. v. J. WINCKELMANN. Stuttgart ³1964.
- WILLMANN, O.: Didaktik als Bildungslehre. Zuerst 2 Bde. 1882/88, ⁵1923, zuletzt in 1 Bd., Freiburg i. Br. ⁷1967.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Institut für Erziehungswissenschaft I der Universität Tübingen, Münzgasse 22–30, 7400 Tübingen.